

## Introduction

Financement et régulation des systèmes éducatifs : innovations et évolution du rôle de l'État

Thierry Chevaillier

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/3676>

DOI : 10.4000/ries.3676

ISSN : 2261-4265

### Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

### Édition imprimée

Date de publication : 15 avril 2014

Pagination : 35-44

ISBN : 978-2-85420-603-6

ISSN : 1254-4590

### Référence électronique

Thierry Chevaillier, « Introduction », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 65 | avril 2014, mis en ligne le 29 avril 2014, consulté le 07 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ries/3676> ; DOI : 10.4000/ries.3676

---

© Tous droits réservés

# Le financement de l'éducation

## Introduction

### *Financement et régulation des systèmes éducatifs : innovations et évolution du rôle de l'État*

Thierry Chevaillier

Depuis un demi-siècle, on parle de crise de l'éducation et de son financement. Dans les pays les plus développés, au cours des années 1960, cette crise a été provoquée par la poussée très forte des effectifs de l'enseignement secondaire et, après un temps de latence, de l'enseignement supérieur. Dans beaucoup de pays en développement, la scolarisation de tous les enfants dans l'enseignement primaire reste un objectif et nécessite un effort important.

La croissance rapide des effectifs scolarisés, à tous les niveaux et dans tous les pays, fait peser une lourde charge sur les ressources nationales, plus particulièrement sur les budgets publics, et conduit à rechercher des sources complémentaires de financement.

Ce numéro 65 de la *Revue internationale d'éducation de Sèvres* propose un éclairage sur les politiques menées, durant les dernières décennies et dans différents contextes nationaux, pour maintenir ou accroître les ressources consacrées à l'éducation. Les auteurs ont été choisis en raison de leur connaissance approfondie des politiques éducatives de leur pays. Les pays eux-mêmes ont été sélectionnés de manière à présenter à la fois la variété des situations dans différentes régions du monde et les tendances communes observables dans les solutions adoptées.

Le panorama présenté ici ne saurait représenter la totalité des situations nationales mais il permet de passer en revue l'essentiel des options ouvertes et des contraintes rencontrées de par le monde.

L'évolution du financement de l'éducation fait en effet apparaître de grandes lignes. La stricte séparation entre secteur public et secteur privé, tant en ce qui concerne les financements que les modes de gestion, tend à disparaître au profit de systèmes de financement mixtes, où fonds publics et privés contribuent au fonctionnement des établissements des deux secteurs ou parfois d'un troisième secteur, dont la nature elle-même est mixte. Les principes sur lesquels reposent les choix de financement tendent également à se différencier entre les niveaux d'éducation du fait d'une évolution divergente des missions que leur

attribue la société. L'organisation générale des systèmes éducatifs et leurs modes de régulation sont bouleversés par le développement de l'autonomie des acteurs qui nécessite le remplacement d'un ensemble de principes et de règles, sur lesquels reposait une gestion centralisée parfois dite « bureaucratique », par de nouveaux instruments d'intervention de la puissance publique faisant appel aux mécanismes du marché ou à la généralisation de relations contractuelles.

## **LE DÉVELOPPEMENT DE LA MIXITÉ DES FINANCEMENTS**

### **Dans les pays occidentaux développés**

Malgré une croissance rapide de l'économie, la progression rapide des effectifs scolarisés enregistrée à partir des années 1960 dépassait les capacités de financement du secteur public et on vit se développer un enseignement privé qui permettait d'absorber une partie des élèves qui se présentaient à l'entrée de l'enseignement secondaire et, plus tard, de l'enseignement supérieur. Ce secteur privé servait d'auxiliaire aux États dans leur politique de développement de l'offre d'éducation. En contrepartie d'un alignement sur les programmes et les standards de l'enseignement public, l'enseignement privé recevait des montants croissants de financement public, jusqu'à être aligné sur le secteur public. Cette politique, observable en Europe continentale, se retrouve aussi en Argentine où, comme le montre Alejandro Morduchowicz, elle s'est progressivement construite au cours de la seconde moitié du vingtième siècle.

Cependant, depuis la fin des années soixante-dix, avec le ralentissement de la croissance économique, la capacité de financement des collectivités publiques atteint ses limites, d'autant plus que de nouveaux besoins sociaux se développent et font concurrence à l'éducation dans l'allocation des ressources collectives : la demande de soins de santé, dont le coût ne cesse de croître, la protection sociale et plus particulièrement les retraites, dont le poids augmente rapidement du fait du vieillissement de la population et de l'allongement de la durée de vie.

Il fallait soit freiner l'investissement éducatif, ce qui était parfois rendu possible par l'évolution démographique qui réduisait la taille des cohortes se présentant à l'entrée du système scolaire, soit trouver d'autres ressources et mettre d'autres financeurs à contribution. Au delà de l'enseignement primaire et, plus largement de l'enseignement obligatoire, que la collectivité a le devoir de financer sur des fonds publics, la poursuite d'un rythme soutenu d'investissement et d'un niveau de dépense propre à assurer une qualité satisfaisante rendait nécessaire une diversification des ressources et un partage des coûts entre l'État, les collectivités territoriales et les acteurs privés, que ce soient les

jeunes eux-mêmes, leurs familles, leurs futurs employeurs ou des organisations religieuses, caritatives ou de solidarité.

C'est ainsi que, grâce à la constitution d'un secteur privé recevant des fonds publics et à la diversification des ressources du secteur public d'éducation, la mixité des sources de financements s'est instaurée et généralisée, même dans les pays à tradition étatiste comme la Norvège, ainsi que le montre l'article de Bjørn Stensaker. À la coexistence de deux secteurs strictement séparés (où « l'argent privé va au privé et l'argent public au public ») se substitue un système de financements croisés, où les fonds privés et publics se conjuguent dans des proportions variables pour assurer le fonctionnement d'établissements gérés par le secteur public et par le secteur privé, entérinant une dissociation de la « propriété » et de la responsabilité du financement.

Les statistiques de l'OCDE montrent que le financement public constitue l'essentiel des ressources allouées aux enseignements primaire et secondaire (de 80 % pour quelques pays comme le Royaume-Uni, le Chili ou la Corée du Sud à près de 100 % pour les pays d'Europe du Nord). Cette part est stable ou légèrement décroissante, comme le notent les articles sur la Norvège ou la France.

En revanche, dans de nombreux pays, le financement privé représente une part importante et croissante des ressources de l'enseignement supérieur, les cas extrêmes étant le Royaume-Uni, le Chili et la Corée, où il dépasse 75 % et les pays scandinaves, où il reste inférieur à 10 %. Un financement privé important résulte en général de la combinaison d'un secteur privé substantiel et de droits de scolarité élevés dans les établissements publics, comme le montrent les exemples du Portugal et de la Russie présentés dans ce dossier.

### **Dans les pays en développement ou émergents**

Dans l'article consacré à la Thaïlande, Sandrine Michel fait clairement apparaître les conditions économiques particulières qui ont permis aux pays émergents de développer très rapidement la scolarisation de leur population. En quelques décennies, ils ont accompli ce que les pays européens ont fait en un siècle : la scolarisation universelle au niveau de l'enseignement de base (le primaire et le premier cycle du secondaire) et le développement d'un enseignement supérieur jusqu'au stade de la massification. Cette prouesse a été rendue possible par une situation économique particulière, où les fruits d'une croissance soutenue étaient canalisés vers l'investissement éducatif à la fois par la puissance publique et par les ménages, dont la consommation était bridée par l'exportation de la production. La contribution des ménages prenait la forme de frais de scolarité versés à des établissements privés ou parfois même publics. Cette phase d'accumulation rapide ne peut persister durablement car le développement inévitable de la consommation intérieure s'accompagne d'une baisse

de la croissance qui vient à son tour faire pression sur la dépense publique. Selon le concept de « dépense publique limite », présenté dans le même article, le rythme de la croissance économique impose aux dépenses publiques un plafond au delà duquel elles ont un impact négatif sur l'activité économique.

L'évolution démographique qui accompagne le décollage de l'économie peut atténuer le besoin de financement de l'enseignement obligatoire et permettre de transférer des ressources vers l'enseignement secondaire, comme le note Nolwen Henaff, dans le cas du Viêt Nam. L'essor de l'enseignement supérieur, qui ne peut manquer de suivre la démocratisation de l'enseignement secondaire, ne peut qu'exceptionnellement être financé exclusivement sur des fonds publics, d'autant plus que l'amélioration des revenus de la population fait apparaître de nouveaux besoins sociaux que la collectivité est appelée à satisfaire. Seuls quelques pays comme la Norvège ont été en mesure de maintenir un financement presque exclusivement public.

Dans les pays plus pauvres, les conditions ne sont pas remplies pour que se produise l'accumulation observée dans les économies émergentes de l'Asie du Sud-Est. Au Pakistan, la situation géopolitique empêche les ressources publiques d'être affectées prioritairement à l'éducation. Au Burkina Faso, même avec un effort public très important, la pression démographique et le retard accumulé sont tels que les objectifs dits « du millénaire », qui verraient la scolarisation universelle atteinte en 2015, ne pourront pas être atteints. Ces deux pays bénéficient cependant d'un financement extérieur substantiel mais insuffisamment coordonné, du fait des priorités différentes des pays donateurs ou des institutions qui participent au financement du développement. Le niveau du revenu de la majorité de la population ne permet pas d'envisager que se développe un secteur privé susceptible de contribuer fortement à la scolarisation. Le secteur privé se cantonne généralement à l'éducation des enfants de l'élite urbaine.

### **LES NOUVELLES FORMES DE LA PRIVATISATION DU FINANCEMENT**

À côté du financement direct ou indirect de l'éducation et de la formation par les acteurs traditionnels que sont les États, les familles, les entreprises et divers organismes sociaux et caritatifs, nationaux ou extérieurs, on a vu se développer les interventions d'intermédiaires financiers offrant, grâce à des prêts à long terme, la possibilité aux collectivités, aux établissements et aux particuliers la possibilité de reporter la charge du financement de l'investissement éducatif dans un futur plus ou moins lointain. La théorie du capital humain, qui fait de l'éducation un investissement dont la rentabilité peut être élevée, a beaucoup contribué à cette évolution, en mettant les décisions de dépense en matière d'éducation et de formation au même plan que les investissements dans les infrastructures ou les activités productives.

C'est sur la base de cette analyse qu'elles ont beaucoup contribué à répandre que les organisations internationales financent globalement l'investissement éducatif dans les pays en développement par des prêts à long terme, alors que les États des pays riches ou les organisations ont tendance à privilégier, pour des raisons de géopolitique, des projets ponctuels ou sectoriels. Diabougba et Bazongo montrent, à propos du Burkina Faso, l'impact de ces financements dans un des pays les plus pauvres du monde et pour lequel l'aide étrangère est devenue vitale.

## LE RECOURS À L'EMPRUNT

Les États ont, certes, eu recours depuis fort longtemps à l'emprunt pour financer leurs investissements et parfois leur fonctionnement, comme en témoigne le montant de leur dette publique, mais, désormais ils choisissent entre leurs diverses interventions à l'aide du même calcul d'investissement que les entreprises. Les établissements privés, lorsque la législation le permet, ont recours aux emprunts bancaires pour développer leur activité. Quant aux établissements publics, c'est l'absence d'autonomie financière et de ressources propres qui les empêche d'y recourir.

Ce qui est vraiment nouveau, c'est l'extension du crédit aux particuliers au financement de l'investissement éducatif. Ceci concerne en particulier les étudiants de l'enseignement supérieur dont les études débouchent généralement sur la recherche d'un emploi et sur une rémunération plus ou moins élevée. L'effort qu'ils consentent pour obtenir un diplôme ouvrant la porte du marché du travail est de plus en plus considéré comme un investissement qui produira dans le futur un flux de revenus plus ou moins élevé. Il est donc possible grâce à l'emprunt de capitaliser ce revenu futur et de s'en servir pour financer le coût de leurs études.

De nombreux pays ont, depuis quelques décennies, ouvert et encouragé cette possibilité, soit en mettant en place des organismes spécialisés, soit en garantissant ou en subventionnant les emprunts bancaires. Dans un premier temps, ces prêts ont été conçus comme un moyen pour l'État de se désengager du soutien financier accordé aux étudiants pour couvrir le coût de la vie durant les études. Il a ensuite été étendu de manière à financer les droits de scolarité perçus par les établissements d'enseignement supérieur.

En Angleterre, ce processus s'est déroulé sur les trente dernières années, passant d'une situation dans laquelle le soutien financier de l'État aux étudiants était extrêmement généreux et les frais d'inscription très faibles à celle décrite par Anne West dans son article : l'État a mis en place un organisme de crédit aux étudiants, qui verse directement les frais d'inscription aux universités et dont les remboursements commencent après l'obtention du diplôme et lorsque le revenu atteint un certain seuil. Ce système, défendu depuis les années 1980 par les économistes libéraux et introduit en Australie en 1989 par un gouvernement travailliste, est l'un des piliers de la transformation de l'enseignement supérieur en quasi-marché.

## **LES PARTENARIATS PUBLIC-PRIVÉ**

À la frontière entre les modes de financement et les modes de gestion du secteur public, les partenariats public-privé (PPP) se sont développés dans de nombreux pays. C'est en effet un mode de financement par lequel une autorité publique fait appel à des prestataires privés pour financer et gérer un service ou un équipement. Il s'appuie sur l'avantage prêté à l'entreprise privée en termes d'efficacité et de souplesse par rapport aux administrations publiques mais, surtout, il reporte sur les partenaires privés la charge de l'investissement initial et donc le recours éventuel à l'endettement. La collectivité paye une sorte de loyer aux partenaires privés durant toute la durée du contrat. Ces partenariats ont été conclus dans de nombreux pays et l'article de Nadeem Kayani souligne le succès qu'ils ont obtenu au Pakistan, avec les fondations pour l'éducation créées au niveau national et dans les provinces depuis les années 1990. En France, on a pu attribuer une partie de difficultés financières récentes des universités évoquées par Jean-Richard Cytermann à la mise en œuvre de PPP dans des programmes de constructions universitaires.

## **UNIFORMISATION DES MODES DE GESTION DES SECTEURS PUBLICS ET PRIVÉS**

Parallèlement au développement de la mixité des financements, un changement de conception de l'action publique apparaît dans les pays anglo-saxons, puis se généralise aux pays développés et finit par toucher tous les pays, quel que soit leur niveau de revenu et de développement. Il est le produit d'une doctrine nouvelle qui considère qu'il n'y a pas lieu de distinguer les modes de gestion du secteur public et du secteur privé. Concept né dans les années 1970, le « nouveau management public » postule que les activités du secteur public sont, sauf quelques exceptions, des services rendus à la population qu'il convient de satisfaire par les mêmes méthodes qu'utilisent les entreprises industrielles et commerciales pour satisfaire leurs clients. Il convient de rapprocher des bénéficiaires les décisions opérationnelles, afin qu'elles puissent être adaptés aux situations particulières tout en maintenant les décisions stratégiques au niveau le plus élevé. L'État doit se réserver un rôle de pilote, qui fixe les objectifs, et coordonner l'activité des échelons locaux des administrations publiques, responsables de la mise en œuvre de ces objectifs. Ceci suppose que se développe une culture des résultats à atteindre et de l'évaluation des activités.

Ce transfert d'une partie du pouvoir de décision prend, selon les circonstances, la forme d'une dévolution, d'une décentralisation ou d'une déconcentration. Dans tous les pays examinés dans les articles de ce numéro, il est fait état d'un tel processus de transfert du pouvoir de décision dans le domaine de l'éducation et du développement de l'autonomie des établissements

ou des échelons intermédiaires de l'administration scolaire. Les conditions et les conséquences financières de ces transferts de compétences liés à la décentralisation politique sont examinées en détail par Alejandro Morduchowicz pour l'Argentine et par Nadeem Kayani pour le Pakistan.

La coordination des acteurs auxquels on a attribué l'autonomie la plus large ne va pas de soi. Pour la théorie économique, l'alternative au contrôle centralisé des organisations hiérarchiques est le marché. Le marché permet à une multitude d'acteurs autonomes d'interagir de manière coordonnée par des transactions sanctionnées par un prix. Fournisseurs et clients contractent librement, dans un environnement de concurrence généralisée. En payant un prix, le client assure le financement de la production du service qu'il acquiert. Le fournisseur conserve sa clientèle s'il parvient à adapter constamment son offre à la demande des clients.

Ces vertus du marché apparaissent suffisamment attractives pour que l'on tente d'en reconstituer les mécanismes dans des situations où ils ne s'appliquent pas. Par ses traditions et par la nature des services qu'elle produit, l'éducation ne correspond pas à un marché. Il faut donc mettre en place des instruments qui en rapprocheront l'organisation de celle d'un marché : instaurer la liberté de choix – choix des écoles par les parents, choix des élèves par les écoles –, qui crée une situation de concurrence ; instaurer un prix qui motive le producteur et qui responsabilise le consommateur de services éducatifs ; assurer une information des consommateurs sur la qualité des produits offerts.

L'article consacré à l'Angleterre montre clairement comment se met en place ce quasi-marché reposant sur le libre choix de l'établissement, sur les frais de scolarité (ou sur un financement public à l'élève) et sur la publicité donnée aux résultats des établissements. La cohérence de la politique éducative menée dans ce pays sur une longue période apparaît ainsi clairement.

D'autres pays ont tenté de mettre en œuvre des formes différentes de coordination dans lesquelles l'État, tout en pratiquant une large décentralisation et en attribuant une autonomie étendue aux établissements et aux échelons intermédiaires de l'administration de l'éducation, tisse un ensemble de contrats avec les acteurs, liant l'attribution de ressources financières à des résultats à atteindre, en ligne avec les objectifs du financeur. Ce mode de régulation, dit de la contractualisation, a trouvé de nombreuses applications dans les pays à tradition centralisatrice qui s'engageaient dans une démarche de forte autonomisation des établissements et organismes du secteur public.

Que ce soit par des interventions sur un quasi-marché ou par une régulation contractuelle, les États continuent cependant à jouer un rôle dans l'orientation du système éducatif, au nom de l'équité et pour assurer une égalité de traitement ou une égalité des chances à l'ensemble de la population ou, au contraire, par une politique discriminante d'encouragement à l'excellence. Il est frappant de voir comment, dans le domaine de l'enseignement supérieur, une



part substantielle des financements publics est allouée de manière extrêmement sélective aux établissements, afin de promouvoir quelques uns d'entre eux qui pourront figurer en bon rang dans la compétition internationale. L'article de Tatiana Kastouéva-Jean montre comment, en Russie, la reprise en main par l'État d'un enseignement supérieur, qu'on avait laissé partir à la dérive, s'appuie sur une politique sélective de discrimination dans les financements publics. Jean-Richard Cytermann note la même tendance dans l'évolution récente des financements publics en France.

## **LA PLACE CROISSANTE DE LA PERFORMANCE**

Un des piliers du nouveau management public est la gestion par objectifs, dans laquelle les administrations et les agences publiques se voient fixer des objectifs à atteindre dans un temps donné. Ce mode de gestion prend le contrepied de la tradition administrative où l'on se contentait de prescrire, à tous les niveaux, de la conception à l'exécution, les moyens à mettre en œuvre, sans se préoccuper des résultats de ces actions. On dit qu'il remplace une obligation de moyens par une obligation de résultats.

Cette approche est censée accroître la motivation des agents qui, connaissant les objectifs qui leur sont fixés, sont à même de mesurer l'impact de leurs décisions et de leurs actions sur des résultats observables.

Pour qu'elle puisse être adoptée, elle suppose que l'on périodise l'activité, afin que les objectifs soient inscrits dans le temps et que l'on mette en place un système de mesure pour qualifier ou quantifier les objectifs et les résultats que l'on attribuera aux décideurs et aux acteurs. En présence d'acteurs autonomes, les objectifs et les moyens nécessaires pour les atteindre font l'objet d'une négociation avec une tutelle, dans le cadre d'un contrat d'objectifs et de moyens qui s'appuie sur un projet d'activité pluriannuel. Cette démarche contractuelle, d'abord introduite par l'État français dans son secteur industriel, a été progressivement étendue à tous les domaines de son activité publique. Le ministère de l'enseignement supérieur conclut des contrats quinquennaux avec les universités ou les organismes de recherche, sur la base de leur projet de développement. Les administrations régionales de l'éducation (rectorats d'académie) passent des contrats avec les établissements scolaires dont ils ont la tutelle, sur la base de leur projet d'établissement.

Cet empiement de contrats, dont on a vu qu'il constituait un mode de régulation du système éducatif alternatif au marché ou aux quasi marchés, a rendu nécessaire la conception et la mesure d'indicateurs de résultats appropriés, à tous les niveaux. De manière plus large encore, la Loi organique sur les lois de finance (LOLF), appliquée à partir de 2006, dote d'objectifs quantifiés toutes les actions de l'État et fait, en principe, des indicateurs de résultats obtenus le critère de l'allocation de ressources budgétaires. Dans l'article

consacré à la France, Jean-Richard Cytermann montre comment la réforme des procédures budgétaires influence, réellement ou potentiellement, les conditions du financement de l'éducation à tous les niveaux du système.

Ce contexte budgétaire nouveau, instauré dans de nombreux pays, s'accompagne d'un usage croissant des indicateurs de résultats, indicateurs que l'on retrouve dans le suivi des programmes internationaux d'aide au développement ou dans la construction d'instrument de mesure comparative des performances éducatives des pays ou des institutions. Le programme PISA de l'OCDE, dont il est question dans l'article sur le Viet Nam, le programme PASEC de la Confemen, évoqué dans l'article sur le Burkina Faso, les classements internationaux d'universités comme celui de Shanghai, mentionné dans les articles sur la France et sur la Russie, fournissent des indicateurs qui permettent aux acteurs de se situer et d'analyser les raisons des forces et des faiblesses des uns et des autres, afin d'asseoir leur stratégie ou leur politique.

Cet usage des mesures de performance et des indicateurs comme base d'une démarche d'amélioration constante de la qualité des services rendus n'est guère discutée, pourvu que l'on définisse correctement les objectifs et que l'on mesure correctement les résultats qui y correspondent. Cependant, cet usage a ses détracteurs, précisément du fait qu'on ne peut tout mesurer et que l'excès de mesures non hiérarchisées paralyse la prise de décision.

Cette situation peut être observée lorsque des critères de performance multiples sont utilisés dans la répartition des ressources publiques, ce qui pourrait expliquer le succès très limité des modèles de financement reposant sur des formules incorporant des indicateurs de performance, comme le note J.-R. Cytermann.

Cette généralisation de l'usage des indicateurs à différentes fins est ressentie par beaucoup comme une pression intolérable et une exacerbation de la concurrence entre les hommes, les institutions et les pays. La concurrence est cependant devenue un trait dominant de nombreux systèmes éducatifs.

## COMPÉTITIVITÉ ET CONCURRENCE

On peut dire que les dernières décennies ont vu le triomphe de la théorie du capital humain qui souligne le rôle de l'éducation et de la formation comme un des facteurs déterminants de la croissance économique. La mondialisation, comme le souligne Maria Luisa Machado Cerdeira, a accru la concurrence entre les nations, qui toutes souhaitent développer la compétitivité qui assurerait une bonne place dans la compétition internationale. Le rôle déterminant du « système d'enseignement supérieur-recherche-innovation » dans l'obtention de cette compétitivité semble ne faire aucun doute dans l'esprit du grand public et des dirigeants et on lui attribue une priorité qui le met à l'abri des restrictions budgétaires.

La compétitivité n'est pas seulement un objectif pour les économies nationales. Les établissements, les laboratoires de recherche, les étudiants mêmes en font leur objectif principal, enserrés qu'ils sont dans des environnements concurrentiels.

La recherche dépend de plus en plus fréquemment de financements compétitifs, pour lesquels les chercheurs ou les laboratoires répondent à des appels à projet. Les indicateurs de performance en matière de qualité de la recherche ou de la formation font partie des critères de répartition des dotations publiques entre les établissements, conduisant à privilégier les plus performants et souvent les mieux dotés.

Les filières de formations elles-mêmes se font concurrence pour attirer les étudiants les mieux armés pour la réussite et voient leur performance évaluée par le taux d'insertion professionnelle de leurs diplômés, leur premier salaire et le délai d'obtention du premier emploi.

La poursuite d'études jusqu'au niveau le plus élevé, dénoncée par certains auteurs comme une dérive dispendieuse et globalement inefficace, est le résultat d'une pression sociale qui conduit les étudiants à rechercher les titres universitaires et les formations qui leur assureront en emploi. Ces poursuites d'études ont des conséquences sociales dommageables, en particulier dans les pays où le développement du marché du travail et de l'emploi salarié est limité et où on enregistre un fort taux de chômage des diplômés.

Les familles poussent leurs enfants à entrer dans ce qu'elles perçoivent comme les voies d'excellence et sont prêtes pour cela à d'importants sacrifices financiers, comme le souligne Nolwen Henaff pour le Viêt Nam.

Tous ces comportements concurrentiels, s'ils contribuent à un usage plus efficace des fonds publics et privés, laissent sur le bord du chemin ceux qui ne bénéficient pas d'un revenu ou d'un capital social ou intellectuel. La répartition des ressources sur des bases compétitives fait toujours des perdants et produit des situations inéquitables. Les financements publics doivent donc, pour une partie d'entre eux au moins, être dirigés vers les activités ou les personnes qui sont exclues par le jeu du marché ou par les procédures compétitives d'allocation de ressources. L'équité sociale, qui ne peut résulter du jeu du marché ou de décisions individuelles, devient un domaine privilégié de l'action publique. L'État central se désengage de la gestion directe de nombreuses activités mais conserve un rôle de redistribution qui le conduit à financer, par des transferts, les régions les plus vulnérables comme au Pakistan, les populations les plus éloignées de la réussite scolaire comme dans l'éducation prioritaire en France, la prise en charge du préscolaire et de la petite enfance en Angleterre, les disciplines universitaires en péril comme en Russie.

Plutôt qu'à l'effacement de l'État, on assiste donc à une redéfinition de ses rôles et de ses moyens d'action. Il est tour à tour pilote, arbitre et garant de l'équité et redéfinit en conséquence son organisation, ses interventions financières et sa production de réglementation.